

ルソーとスミスを軸とした「教育原論」の授業

Lectures on 'The Principles of Education' Centering on the Ideas Argued by Jean-Jacques Rousseau and Adam Smith

荒 井 眞 一
Shinichi ARAI

In the lectures on 'The Principles of Education' at Tenshi College, I examined the basis of educational practice with the college students, centering on the readings "Emile" (Jean-Jacques Rousseau) and "The theory of moral sentiments" (Adam Smith). In the reading of "Emile", I explained the importance of cultivating human natures in considering education. In the reading of "The theory of moral sentiments", I presented the origin of human partnership, using the word 'sympathy'. I asked the students to think from their own experiences, and assigned them a task of examining the descriptions of "The theory of moral sentiments" based on their own experiences.

天使大学講義「教育原論」において、教育実践の根本をなす事柄について、『エミール』（ルソー）と『道徳感情論』（スミス）の講読を軸として、学生とともに考察した。『エミール』の講読においては、教育に際しては人間が本来もつ自然性を育てることの重要性について述べた。また、『道徳感情論』の講読においては、「同感」という語をキーワードとして、人間のもつ共同体性の根源を示した。学生に対しては、自身の経験にもとづいて考察することを求め、『道徳感情論』記述を自身の経験に照らし合わせて考察することを課題とした。

Key words: applicants for a teaching post（教職課程）

“Emile”（『エミール』）

“The theory of moral sentiments”（『道徳感情論』）

．はじめに

本稿は、天使大学における教職課程科目の実践を通して、教員を目指す21名の学生(1年生)とともに行ったゼミナールの経過報告を目的とする。担当した科目は、栄養教諭一種免許状において「教職に関する科目」として位置づけられている「教育原論」である。本稿における考察の対象とするところは、この「教育原論」講義8回分である。

本稿においては、『エミール』(ルソー)と『道徳感情論』(スミス)に依拠し、教育活動の考察において不可欠と思われる人間性の本質の具体的な内容について、学生とともに考察した経過を述べる。

須田勝彦は、教育活動や教育実践の創造は「人間の本質とは何か、という大きな、大きすぎる問題とかかわっている」であり、避けて通ることはできない」と述べている。この「大きすぎる問題」を考えるための枠組みとして須田は「a．人間は自然存在である」「b．人間は共同体で生産し、活動する」「c．人間は歴史的・社会的存在として自己を形成する」という3点を指摘している¹⁾。ただし、上記「人間の本質」は、須田による上記枠組みcに示されるように、歴史的な所産として形成されたものと考えられる。

「教育原論」講義においては、上記須田によるa・bを、社会の発展に伴う教育思想の歴史的な変遷を踏まえつつ述べた。本稿においても、第1章で教育思想の歴史的な変遷についての講義内容を概略的に述べることにより、ルソー・スミスの思想の位置づけについて明確化する。その後、第2章においてルソー・スミスの思想についての講

義内容について述べる。

上記第1・2章における講義内容の報告を踏まえ、第3章においては、「教育原論」講義課題に対する若干の検討を行い、次年度における講義内容の改善へ向けての方向性を探る。

．「教育原論」におけるルソー・スミスの位置づけ

2008年度における「教育原論」講義は、以下の表1のような過程で行った。

第1回講義のオリエンテーションにおいては、受講学生に対して、「教育や人間の発達を社会の発展との関連でとらえること」「社会における様々な事柄を常に自分自身とのかかわりで考えること」の2点を、講義に参加する際の留意点として指摘した。

第2回講義冒頭においては、別紙資料として配布した『現代教育学事典』(労働旬報社 1988) pp.181-5における記述を踏まえて、「教育」という語に3つの意味が含まれていることを確認した。この後、ヨーロッパの学校の起源が読み・書き・算を基本とした古代ギリシア・ローマ時代の「7自由科(文法・修辞学・弁証法という3つの修辞学と、算数・地理学・天文学・音楽でという4つの数学によって構成される教育内容のこと 筆者)」にあること、そして学校教育においては、これら読み・書き・算を中心とする知識の教授や知能の発達(陶冶)に加えて、青年たちにもっと基礎的な生活訓練とか道徳的信念あるいは行動様式を形成する訓育の機能を重視するべきではないのかという教育構造についての議論があらわれたことを指摘した²⁾。これら陶冶と訓育の理論的な面からの追及が教育学の果たすべき役割である一方で、初期における教育学は「自分が必ずしも完全にはわかつ

表1．2008年度「教育原論」講義過程概要

回	日 時	内 容
	9月9日	オリエンテーション
	16日	「教育学」とは何か
	30日	社会の発展と教育の歴史：近代社会への転換と教育思想
	10月7日	補足：「批判的精神」と教育実践
	14日	社会の発展と教育の歴史：近代社会におけるルソーの教育思想
	21日	考察：ルソーの教育思想から何を学ぶか
	28日	社会の発展とアダム・スミスの「道徳哲学」
	11月4日	考察：『道徳感情論』から何を学ぶか

ていないことがらを、子どもたちを学ばせる」ためのテクニックや手法に終始するものとされ、「蔑視的色合いのついた影がつきまといいた」ことを指摘した³⁾。

第3回講義においては、17世紀のイギリス革命に端を発するとされる、「近代」における教育思想の展開について概略した。この概略に先立って、「近代」を構成する要因を、以下の「市民社会」「資本主義社会」「市民的政治文化」「国民国家」「資本主義的世界体制」の5点にまとめた⁴⁾。

上にまとめた「近代」の始期における教育思想家の1人として、コメニウスを取り上げた。『大教授学』によれば、コメニウスの考える教育学(「教授学」)は「あらゆる人に、あらゆる事柄を教授する・普遍的な技法を提示する」ことを目指すものであり、学校の果たすべき役割は「男女両性の全青少年が、ひとりも無視されることなく、学問を教えられ、(中略) 現世と来世との声明に属する・あらゆる事柄を 僅かな労力で 愉快地 着実に 教わることのできる」場となることである⁵⁾。

第4回講義においては、オリエンテーションにおいて述べた「様々な事柄を常に自分自身とのかかわりで考えること」を教育実践に対して学生が行うことを目標に、補足説明を行った。この第4回講義に限り教育史的説明は行わず、栄養教諭を目指す学生が身近な問題として考察可能な、小学校家庭科教科書⁶⁾と学習指導要領における食生活にかかわる記述を概観した後、学習指導要領に依拠した記述のなされていると思われる家庭科教育研究書⁷⁾について検討を行った。これら文献記述の検討から、教科書の「家庭生活を支えているもの」の内容は、食品の種類や栄養バランスということに限定されているようであることを、学生とともに確認した。

上記家庭科教科書と教育研究書の検討を行うに際し、第4回講義では、各文献記述に対し批判的な立場に立った検討を行うことを学生に求めた。このような検討を通して、学生たちに、解決すべき課題を自ら見つけていくための課題意識を持ってもらうことを目指した。各文献記述を批判的に検討することから、コメニウスの目指した「あらゆる人に、あらゆる事柄を教授する・普遍的な技法を提示する」ための方法や、「基礎的な生活訓

練とか道徳的信念あるいは行動様式を形成する訓育の機能」を教科の学習を通して達成するための方法を見つける糸口が見つかる可能性のあるのではないかとの問題提起を、学生に対して行った。

ただし、教科における陶冶と訓育を達成するためには、須田の述べた「人間の本質」に対する基礎的な理解が不可欠である。それゆえ、第5から8回講義においては、ルソー・スミス思想の基本的な理解から上記「人間の本質」を導くべく、学生とともにルソー・スミスによる著作の記述を検討した。

「教育原論」におけるルソー・スミス思想の提示

1. 『エミール』に見る人間の自然性

第5・6回講義においては、『エミール』(ルソー)の講読を方法として、ルソーの述べる人間の自然性について、学生とともに考察した。

『エミール』によれば、教育は「能力と器官の内部的発展」における「自然の教育」、この「自然の教育」をいかに利用すべきかを教える「人間の教育」、そして「事物についてわたしたち自身の経験が獲得する」事柄としての「事物の教育」という3つに分けられる。これら3つのうち、「わたしたちの力でどうすることもできない」ものは「自然の教育」であり、教育における目標の設定を規定するものもまた「自然の教育」となる⁸⁾。

『エミール』によれば、上記「自然の教育」を教育の中心にすえるに際しての留意点は「子どもにつけさせてもいいただ1つの習慣は、どんな習慣にもなじまないということ」である。この留意点を踏まえることにより、以下のような教育目標が設定される⁹⁾。

体に自然の習性をたもたせることによって、いつでも自分で自分を支配するように、ひとたび意志をもつにいたったなら、なにごと自分の意志でするようにしてやることによって、はやくから自由の時代と力の使用を準備させることだ。

上記「自然の習性」の獲得による「自分の意志」の形成と、その形成による「自由の時代と力の使用」の準備が、ルソーの述べる教育の目標となる

- 第1の格率：自然によってあたえられたすべての力、子どもが濫用することのできない力を、十分にもちいさせなければならない。
- 第2の格率：肉体的な必要に属するあらゆることで、子どもを助け、知性においても力においても子どもに欠けているものをおぎなってやらなければならない。
- 第3の格率：子どもを助けてやるばあいには、じっさいに必要なことだけにかぎって、気まぐれや、理由のない欲望にたいしてはなにもあたえないようにすること。
- 第4の格率：子どものことばと身ぶりを注意ぶかく研究して、いつわることのできない年齢にある子どものうちに、直接に自然から生ずるものと臆見から生じるものとを見わけなければならない。

図1.『エミール』に示される教育における4つの「格率」
(ジャン=ジャック・ルソー：エミール[上]、1762、今野和男訳 岩波文庫、83、1962)

ことを学生に対して述べた後、この目標が図1に示す「格率(個人による行為の主観的規則となる事柄のこと 筆者)」として具体化されることを述べた。

上記一連の講読を踏まえて、学生とともに、ルソーの教育思想の特徴について考察した。状況に応じて適宜ヒント等を出しつつ学生からの考察を述べてもらう過程で、数名の学生が「人間のもつ色々な能力を適切な形で最大限伸ばすこと」が、ルソーの述べたかった事と言えるのではないかとの意見を述べた。

第4回講義では、「批判的な検討を」各文献記述に対し行うことを学生に求めている。このような姿勢は、『エミール』のような古典的名著とされる文献においても必要と考える。それゆえ第6回講義のまとめでは、ルソーの教育思想に欠けているものは無いだろうかという投げかけを、学生に対して行った。1年生という現状においては、古典的名著に対する批判的な検討など行った経験は学生には無く、授業者の投げかけに対して驚きの表情を見せていた。

しかし、授業者からの「今までの学生時代に経験したことで楽しかったことを述べてください」との質問に答える中から、他の人とのかわりが抜きがたく存在していたことに一部の学生が気づいた。この様な経過を経て、他の人とのかわりという点に考察を深めていくことが、学校で行われる教育活動には不可欠であることを導いた。

2.『道徳感情論』に見る人間の共同体性

第7・8回講義では、『道徳感情論』(アダム・スミス)の講読を通して、「人間の本質」としての「共同体性(共同体の維持・発展のために人間の

行為を規定する原理のこと 筆者)」に関する考察を、学生とともにを行った。

アダム・スミスの著作は、経済学の父と後に呼ばれるきっかけとなった『国富論』と、哲学書である『道徳感情論』の2つである。分野が異なるように思われるこれら2つの著作が表された理由について、講義では「人間の学を有効に作りあげるため、経済に関心を持ち、さらに経済政策の学の流れの中にあつた経済学ともとくんで、社会科学である経済学を、(中略)作った」という内田義彦の方法論から説明した¹⁰⁾。内田はまた、スミスが上記「人間の学」を作るための方法として「一方で原動力たる人間を同感の原理をもっておいかけ、他方、その客観的結果のちがいを生産力機構の観点から客観的に分析する」(傍点は原文による)ことを試みたとも述べている¹¹⁾。

人間の行為を規定する原理としての「同感」について考察されている著作が『道徳感情論』である。それゆえ、「同感」という語をキーワードとして「人間の本質」に関する考察を行うことを、第7回講義の前半部で述べた。

『道徳感情論』には、「哀れみまたは同情」にかんして以下のような記述が見られる。

われわれが、他の人びとの悲惨を見るか、たいへんいきいきとしたやり方でそれを考えさせられるかするとき、それにたいして感じる情動である

上のような「情動」にかんして、「われわれが、(中略) なにかの概念を形成しうるのは、想像力だけによる」という¹²⁾。ただし、この「哀れみまたは同情」といった「受難にたいするわれわれの

同胞感情をあらわす」ことばは、「同感」という語の「もっとも固有で始原的な意味」をあらわすに過ぎない¹³⁾。それゆえ、「同感」という語によって示される、人間の行為を規定する原理としての「共同体性」は、より広範な意味を持つと考えられることを、学生とともに確認した。

『道德感情論』ではさらに、「相互的同感」と呼ばれる事柄に対して、以下のような記述がなされている。

同感の原因がなんであろうとも、または、それがどれほどかきたてられようとも、われわれの胸のすべての情動について、他の人びとのなかに同胞感情を観察すること以上にわれわれを喜ばせるものはない。

上記「相互的同感」の例として、『道德感情論』では以下のようなものが示されている。

われわれが、ひとつの本や詩をたびたび読んだために、自分だけでそれを読むことには、もはやなんの楽しみも見出しえないときに、われわれはなお、それを仲間にたいして読むことに、喜びを感じるのである。

『道德感情論』によれば、「かれ(主要当事者筆者)の楽しみへの同感によって楽しませる」ことによって「かれの楽しみが、われわれ(観察者 筆者)自身のそれを活気づける」ことが可能となる¹⁴⁾。

『道德感情論』ではさらに、「歡喜にたいするわれわれの同感」について以下のような記述が見られる¹⁵⁾。

歡喜に同感するわれわれの性向は、悲哀に同感するわれわれの性向よりも、はるかに強いということ、そして、快適な情動にたいするわれわれの同胞感情は、苦痛な情動にたいしてわれわれが抱くものよりも、主要当事者によって当然に感じられる情動のなまなましさにはるかに近づく、ということである。

上のような「歡喜にたいするわれわれの同感」こそが「真の同感」であり、「喜びをともにすることが人間本性の一原理である」という¹⁶⁾。学生

たちに対しては、いくつかの具体的な例をあげつつ説明を行った。

『道德感情論』は、『エミール』とは異なり、教育を意図して書かれたものではない。しかし、以下の須田による記述により、『道德感情論』の記述が教育について考察するに際して有効であることを、学生たちに示した。

自分の活動が他の人のよろこびとなることを自らのよろこびとする。他の人の活動が自分のよろこびとなることが他の人のよろこびとなる。このような情動、目的意識が共同体を維持・発展させる原動力であり、この原理自体はいつの時代にあっても不変である。

須田によれば、人間の道徳性は「共同体の維持・発展」にその根拠を持っており、「古くからさまざまな言葉で語られてきている」ものである¹⁷⁾。「人間本性の一原理」から社会科学の構築を試みたアダム・スミスの論は、「さまざまな言葉」の1つとして、検討する価値を有するものではないかとの投げかけを学生たちに行い、「教育原論」講義を閉じた。

．おわりに

本章においては、学生によるレポート記述の抜粋から、学生が講義内容に即した考察を行い、「教育原論」講義の目標としていた「社会における様々な事柄を常に自分自身とのかかわりで考えること」が達成しえたかについて検討する。

「教育原論」講義のレポート課題は、「『道德感情論』を読み、その中の一節を選び、自分の経験にもとづいて述べること」であった。古典的著作のエッセンスとなる部分を学生自身の経験をもとに読み解くことにより、「人間の本質」をなす「共同体性」についての理解を深めることが、この課題提出の目的であった。

第7回講義時における質疑では、『道德感情論』読解の困難さを指摘する学生もいた。しかし、課題レポートの中には「この文章を読んだときには今までの自分の考えばかりでなく、そのようなとらえ方もあるのかと私の中の考えが広がった(1)」との感想がみられた。学生による『道德感情論』読解の達成は、以下のレポート記述からも確認で

きる。

たとえば、私の母が仕事から帰ってきて、何か良いことがあった時にはあまり詳しい話を聞こうとしなくても気分が良さそうなのですが、仕事がかなり大変だったときや、嫌な事があった時には、話を詳しく聞いて、「そうだねー」と肯定しなければなかなか気がすまないということがあるからです。(2)

同情は自分が実際に経験したことの方が、当事者の気持ちを考えることができる。当事者に自分を重ねて考え感じるができるからである。私も部活をやっている、勝負の経験はたくさんある。だから、仲間が勝った時は大きな声を出して喜び、負けた時は一緒になって悲しんだり時には泣いたりもする。もらい泣きも同情の一種ではないだろうか。(3)

友達が何かの大会で賞をとったと喜んでいて、私の経験で賞をとったことがないので、頭の中で「賞をとったらどのくらいうれしいのかな」「賞をとったときどんなきもちなのかな」と考え、想像で一緒に喜び。これが概念を形成していることなのかな？と思った。また、女の子の会話の中でよく出てくる恋の話も似ている部分があるなと思った。(4)

上に示したような、『道徳感情論』読解が達成されたと理解される記述のみられるレポートは、受講者21名中17名であった。「『道徳感情論』を読み、その中の一節を選び、自分の経験にもとづいて述べる」という課題は、おおむね達成されている。

上記課題を踏まえて、以下のような、教育に通ずる事柄に対する自身の考察を行うレポートもあった。

同感とは、他人が経験し感じたことについて聞き、自分が実際に経験していなかったとしても相手の立場になって相手が今どのように感じているのかを考えることである。そして、それによって自分もその人が感じていることを共有し相手の気持ちに大きく近づける。また、悲しんでいるその人の心にもしかもし

れないが安心を与え、悲しみや苦痛をやわらげることができるかもしれないのである。つまり、同感という相手の状況に自分を当てはめ、相手の立場になって考え想像する行為は、わずかではあるが相手の精神面を助け、そしてそれに伴い自分の心も人間的に豊かにする。(5)

すべての人が自分と同じ考えを持って認め、支えてくれることはありえない。しかし逆に言えば、たった1人でも自分と同じ考えを持って認めてくれる存在がいるなら、私たち人間は生きていくことができると思う。(6)

同感や同情は相手の立場になれるからこそ感じるができる感情なのではないか、と私は考える。少なくとも、小さい頃に、そのような感情はもっていなかった。それが、周囲の人間関係や環境などによってだんだんと他人の立場になって考えることができるようになっていくのだと思う。そして、その人間関係や環境こそが「教育」なのではないか、と私は考える。(7)

上記「相手の状況に自分を当てはめ、相手の立場になって考え想像する行為は、わずかではあるが相手の精神面を助け、そしてそれに伴い自分の心も人間的に豊かにする(5)」や「周囲の人間関係や環境などによってだんだんと他人の立場になって考えることができるようになっていく(7)」との記述からは、「人間の本質」をなす「共同体性」が、人間の成長にとって不可欠であるとの考察が導かれている。「教育原論」という講義名を考慮するならば、古典的著作の読解を踏まえた教育の根本的な原理となる事柄に対する、(5)や(7)のような考察が見られることがのぞましい。このような考察が見られたレポートは、受講者21名中7名であった。古典的著作の読解を踏まえた教育の根本的な原理となる事柄に対する記述が、より多く見られるような講義の構成・課題の提示が、次年度以降における「教育原論」講義の課題となる。

しかし一方で、以下のような感想も見られた。

今回、荒井先生の授業を受けて、初めはアダム・スミスやルソーの話を聞いただけで、すごく難しそうだなと思い、特に興味も無かつ

たのですが、資料を読みながら授業を受けているうちに、言葉は難しいけれど言っていることはわかりやすい簡単なことなんだなあということがわかりました。今回の課題の『道徳感情論』も、読む前はすごく難しくて解読するのに時間がかかりそうと思っていましたが、実際読み始めてみると、人の感情の心理について分かりやすく解説していて、興味深く読むことができました。(8)

私は、後期で荒井先生の「教育原論」の講義を受けて、教育をする側ではなく、教育を受ける側の気持ちや考え方を学びました。もし私が教育する立場に立ったら、相手が何に興味を持っているのか、どこが分からないのか、どうすれば意欲を持ってくれるのかを考えていきたいと思います。なぜなら、一方的に知識を伝えるだけでは、相手の心理は分からないと思うからです。「あらゆる人」1人1人に置かれた状況を理解し、その人の考えに共感し、「同感」すること、それが今後私が教育する立場に立った時に、心に止めておき忘れないでいきたいことだと考えています。(9)

後期の授業の前半、教職原論を受けていて、今まで学校に通ってきて私たちは知らない間にいろいろなことを経験し、考え、成長しているんだなと感じた。そして、もし栄養教諭の免許がとれたとき、私にはどんなことができるのか?という疑問もでてきた。この疑問はまだまだ解決しないと思うが、あと3年後には答えをだせたらいいなと思った。(10)

上の記述からは、古典的著作に対する興味や、その興味を踏まえた、教育への学生自身による意識の形成がうかがわれる。このような一定の成果や前段で考察された課題を踏まえつつ、授業改善への更なる取り組みを行うことが、本稿の目指す今後の目標となる。

引用文献

- 1) 須田勝彦：人間の本質規定 教育学の出発点を探るためのメモ、北海道大学大学院教育学研究科・教育方法学研究室編、教授学の探究、21、77-9、2004
- 2) 柴田義松：新・教育原理、有斐閣双書、7-9、2003

- 3) ガストン・ミアラレ：教育科学、石堂常世訳 白水社、155、2003
- 4) 近藤和彦：過ぎ去ろうとしない近代、山川出版社、136-8、1993
- 5) コメニウス：大教授学、1638、鈴木秀勇訳 明治図書、13、1962
- 6) 小学校教科書：小学校 わたしたちの家庭科 5・6、開隆堂、38-9、平成16年検定
- 7) 浜田滋子：食物の教材研究と指導、初等教育 家庭科教育の研究、健帛社、135-6、1978
- 8) ジャン= ジャック・ルソー：エミール(上)、1762、今野和男訳 岩波文庫、24-5、1962
- 9) ルソー前掲書 8)、72-3
- 10) 内田義彦：作品としての社会科学、1981、内田義彦著作集 第8巻、68、1989
- 11) 内田義彦：スミス「国富論」、1957・5、内田義彦著作集 第4巻、岩波書店、202、1988
- 12) アダム・スミス：道徳感情論、1790、水田洋訳 筑摩書房、5-6、1973
- 13) スミス前掲書12)、62
- 14) スミス前掲書12)、14-5
- 15) スミス前掲書12)、64-5
- 16) スミス前掲書12)、62
- 17) 須田前掲書1)、79